

LAS MEDIDAS EN MATERIA DE FORMACIÓN EN LA ESTRATEGIA DE EMPRENDIMIENTO Y EMPLEO JOVEN 2013-2016¹

María José Gómez-Torres

Rosario Ordóñez-Sierra

Universidad de Sevilla

1. LOS ITINERARIOS FORMATIVOS INDIVIDUALIZADOS DE ACCESO AL EMPLEO EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Incrementar el nivel de formación de los trabajadores españoles se hace especialmente necesario en el caso de los jóvenes que no cuentan con la cualificación suficiente para llegar a ser competitivos dentro del mercado de trabajo actual. Esto es así por tres razones básicas: en primer lugar, porque una sólida formación inicial permite construir futuros aprendizajes y procesos de formación continua que permitan abrir el abanico de opciones laborales y profesionales entre los trabajadores en general, y entre los más jóvenes en particular; en segundo lugar, porque una formación inicial consistente ofrece más oportunidades de éxito en un mercado laboral caracterizado por cambios constantes en los patrones productivos, que obligan a los trabajadores a adaptarse con suma rapidez a las demandas del mismo; y, en tercer lugar, por la fuerte competitividad económica que exige una mano de obra en constante formación y especialización, en respuesta a los requerimientos del mercado². Además, el fenómeno de la globalización ha tenido una gran influencia en la organización actual del trabajo, con consecuencias que se materializan en el auge de la competencia directa y la exigencia de una acomodación inmediata de las políticas y métodos de formación profesional a las condiciones actuales del mercado de tra-

¹ Proyecto: DER2012-36755. Mercado de trabajo, transiciones laborales y edad: jóvenes y mayores de 55 años. Financiado por la Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación, dependiente del Ministerio de Economía y Competencia, forma parte de los proyectos concedidos en la convocatoria del año 2012 del subprograma de Proyectos de Investigación Fundamental no Orientada/LIA de Proyectos I+D+i.

² En la actualidad, España sigue liderando los países con mayor desempleo juvenil dentro de la zona euro. Según datos apoyados en la Encuesta de Población Activa (en adelante, EPA), en el mes de septiembre de 2014 la tasa de desempleo en el sector de los jóvenes menores de 25 años fue del 53,7%.

bajo. La denominada sociedad del conocimiento requiere trabajadores formados en las competencias que demandan las comunidades cuyas economías están fundadas en la información y en las competencias³. Son comunidades que se definen en función de la existencia en las mismas de los siguientes elementos⁴:

a) la producción y la reproducción de nuevos conocimientos que se comparten con otros miembros de la comunidad. Para poder ser transmitidos de manera exacta y fiable, es necesario codificarlos en un lenguaje compartido para que pueda ser reproducido fielmente. Las experiencias de las personas que reproducen y manejan este nuevo conocimiento generan, al mismo tiempo, nuevos conocimientos para compartir.

b) la existencia de un espacio común (público o semipúblico) de intercambio de conocimientos y saberes. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante, TIC) han logrado que se puedan difundir, de manera inmediata y universal, los datos; y que todos aquellos miembros de la comunidad que comparten las mismas vías de intercomunicación e interacción tengan acceso a la información compartida.

c) el uso intencional, generalizado e intenso de las TIC para codificar y transmitir los conocimientos nuevos por parte de la comunidad en general.

La sociedad del conocimiento se sustenta, así, sobre la existencia de un conjunto de personas que producen e intercambian intensamente los conocimientos que generan; y todo ello es posible gracias a la disposición de unos recursos compartidos y a la intención de usarlos de manera general. Una sociedad que posee esta “infraestructura” cuenta con ciertas ventajas asociadas, tales como: la progresión del conocimiento se incentiva como consecuencia de las posibilidades que surgen de la recombinación, la transposición y la sinergia; la posibilidad de disponer de los conocimientos codificados, lo que facilita su almacenamiento, su memoria, su comunicación y posibilita que surjan nuevos enfoques sobre el mismo conocimiento; el control de la calidad del

³ Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (Diario Oficial L 394 de 30 de diciembre de 2006). http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_es.htm

⁴ DAVID, P.A. y FORAY, D., “Una introducción a la economía y a la sociedad del saber”, *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, nº 171, 2002. <http://www.oei.es/salactsi/david.pdf>.

conocimiento también queda salvaguardado al permitirse que cualquier otra persona pueda replicar, probar y criticar los conocimientos nuevos que se distribuyen; que el ahorro de tiempo y esfuerzo que supone divulgar las experiencias y conocimientos, pues así se evita reinventar lo ya inventado; las personas que reproducen los conocimientos compartidos aumentan su productividad de aprendizaje, pues a fuerza de repetir y reconstruir los conocimientos nuevos se “aprende a aprender”; y, por último, que las TIC propician la creación de comunidades virtuales que permiten a las personas enviar sus conocimientos, y estar presentes en actividades comunes simultáneas, por un precio inferior al que supondría movilizarse ellas mismas para acudir a la celebración de una reunión tradicional.

Sin embargo, la sociedad del conocimiento tiene una grave contrapartida: el efecto de pobreza que imprime sobre los ciudadanos que carecen de las competencias necesarias para desenvolverse con éxito en estas comunidades. Como señalan Novak y Gowin⁵ en *“toda actividad humana, cuando se alcanza en ella un nivel suficiente de destreza, da origen a sus propios términos, conceptos, palabras, acciones y modos de trabajar y de indagar que, sencillamente, excluye a todos los profanos que no estamos instruidos en los acontecimientos, objetos, hechos y conceptos de dicha actividad”*. El Informe de las Naciones Unidas (PNUD)⁶ señala varios indicadores para conocer en qué medida un país se encuentra en condiciones de hacer frente a la pobreza de capacidades de sus ciudadanos. A modo de requisitos, una comunidad en la que no exista pobreza de capacidades sería aquella en la que: a) las personas pueden decidir y participar directamente en la toma de decisiones relevantes para sus vidas. Este planteamiento está ligado a la capacidad de los individuos para adoptar decisiones bien informadas que les posibiliten vivir una vida larga y saludable⁷ como resultado de un proceso formativo que se inicia en la más tierna infancia, con los procesos de socialización y el descubrimiento del mundo que acontecen en la escuela infantil, y que continúa a lo largo de toda la vida como un recurso imprescindible para acomodarnos con éxito a las demandas, en constante y vertiginoso cambio, al que nos enfrenta la sociedad del conocimiento; b) es una comunidad comprometida a alcanzar la igualdad real entre géneros, como camino para erradicar la pobreza;

⁵ NOVAK, J.D. y GOWIN, D. B., *“Aprendiendo a aprender”*, Barcelona, 1988., p. 29.

⁶ PNUD (2000). *Informe sobre desarrollo humano 2000*. Nueva York. Oxford University Press. <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/2/6592/lcl1518e.pdf>

⁷ WAGLE, U., *“Volver a pensar la pobreza: definición y mediciones”*, *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, nº 171, 2002, pp. 18-33 <http://www.oei.es/salactsi/wagle.pdf>.

c) su crecimiento económico se dirige hacia los pobres, adoptando el pleno empleo como prioridad de la política económica, la disminución de la desigualdad en distribución de recursos y la adopción de una serie de acciones dirigidas a reducir la pobreza rural como condición necesaria; d) donde se aprovechan las crecientes oportunidades que ofrece la globalización para superar la pobreza; e) comunidades donde los Estados asumen su obligación de proveer de salud y de educación a la población; así como facilitar una mayor participación civil y procurar un fortalecimiento de la base democrática; y, por último, f) una comunidad global debe dirigir la ayuda internacional hacia la prevención y resolución de conflictos, condonar la deuda de los países más necesitados, incrementar el monto de ayuda y enfocarlo mejor, abrir los mercados para fomentar las exportaciones de los países con menos desarrollo, y fortalecer el liderazgo de las Naciones Unidas.

La pobreza de competencias debe entenderse como una realidad que va más allá de factores asociados a un salario, al consumo y al bienestar. Es un concepto que implica factores relacionados con la habilidad de alcanzar un estado de funcionamiento o de logros concretos, es decir, se asocia a aquellas condiciones que impiden a las personas disfrutar de suficiente bienestar humano. El término no se limita al análisis de ingresos insuficientes, sino que se extiende a la “negación de oportunidades para vivir una vida tolerable”, ya que la posesión de cuantiosos ingresos o bienes no mejoran nuestra calidad de vida necesariamente, como tampoco la falta de opulencia o ingresos abundantes implica un empeoramiento de la misma (en PNUD). Sin embargo, la escasez de competencias está ligada estrechamente al riesgo de exclusión social de los individuos que, como señala el Informe conjunto de la Comisión Europea sobre la inclusión social del año 2003⁸, es un proceso que relega a algunas personas al margen de la sociedad y les impide participar plenamente debido a su pobreza, a la falta de competencias básicas y oportunidades de aprendizaje permanente, o por motivos de discriminación. Esto las aleja de las oportunidades de empleo, percepción de ingresos y educación, así como de las redes y actividades de las comunidades. Tienen poco acceso a los organismos de poder y decisión y, por ello, se sienten indefensos e incapaces de asumir el control de las decisiones que les afectan en su vida cotidiana. En esta definición se revela la importancia de la formación como vía de escape de la exclusión social.

⁸ Comisión Europea, *Informe conjunto sobre la inclusión social en el que se resumen los resultados del examen de los planes nacionales de acción en favor de la inclusión social (2003-2005)*. Bruselas, 2003, p. 9.

La adquisición de competencias básicas y el compromiso individual con la formación permanente son los pilares sobre los que se fundamentan las propuestas gubernamentales que aúnan voluntades e iniciativas para el fomento de la inclusión social y el empleo. En España, el Plan Nacional de Acciones para la Inclusión Social 2013-2016 (en adelante, PNAin 2013-16)⁹ plantea la promoción de la misma sobre la idea de la *inclusión activa*, un concepto que, a pesar de estar orientado a las personas situadas en los márgenes del mercado de trabajo, pretende superar las estrategias enfocadas únicamente hacia aspectos parciales de la problemática de la exclusión y la pobreza, tales como las dirigidas de manera exclusiva hacia el mercado de trabajo, o las basadas sólo en políticas asistenciales. Se trata de articular políticas que combinen la inserción por la vía laboral con el apoyo a colectivos más desfavorecidos, a través del mantenimiento de niveles de protección social que permitan desarrollar una vida digna y una mayor cohesión social y económica. La inclusión activa es un planteamiento complementario de la denominada “flexiguridad”, que puede entenderse como una modalidad de “asistencia social activa”, en la que se ofrecen itinerarios personalizados hacia el empleo para garantizar el éxito dentro del mercado laboral.

En el documento de la Comisión Europea¹⁰, *Hacia los principios comunes de la flexiguridad: más y mejor empleo mediante la flexibilidad y la seguridad*, se establecieron una serie de fundamentos compartidos por todos los Estados miembros, con el fin de crear más y mejor empleo mediante la adopción del enfoque de la flexiguridad como una estrategia integradora para incrementar simultáneamente la flexibilidad y la seguridad de los trabajadores y las empresas. Hablar de flexibilidad no significa en este contexto facilitar a las empresas el despido de los empleados a bajo coste; por el contrario tiene que ver, más bien, con los progresos alcanzados por los trabajadores en el curso de sus vidas, con las transiciones de la formación al trabajo, con el tránsito de un empleo a otro, del desempleo al trabajo y del trabajo a la jubilación. El otro concepto involucrado es la seguridad, entendida como el hecho de dotar a las personas con las capacidades que le permitan progresar en

⁹ Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, *Plan nacional de Acciones para la Inclusión Social 2013-2016. PNAin 2013-16*. https://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/inclusionSocial/docs/PlanNacionalAccionInclusionSocial_2013_2016.pdf

¹⁰ Comisión Europea, *Hacia los principios comunes de la flexiguridad: más y mejor empleo mediante la flexibilidad y la seguridad*, Bruselas, 2007.

http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/community_employment_policies/c10159_es.htm

su vida laboral y que les faciliten encontrar un nuevo empleo. Estas políticas de flexiguridad se dirigen a todos los trabajadores, con especial incidencia en aquellos que cuentan con una cualificación insuficiente y los de mayor edad. Sin embargo, la implementación de las bondades de la flexiguridad lleva emparejados varios requisitos ineludibles, que no todos los países están en disposición de afrontar. Por ejemplo, la implementación de una política basada en la flexiguridad exige unos costes elevados y sólo puede funcionar en aquellos países en los que existe un estado del bienestar profundamente asentado y desarrollado. Igualmente se requiere la existencia de unos subsidios de desempleo generosos, políticas activas y eficaces del mercado laboral; además, de regímenes de seguridad social que estimulen la movilidad en el mundo del trabajo y que ayuden a conciliar la vida familiar y la laboral¹¹. Dentro de este enfoque destacan los proyectos en alternancia entre el estudio y el trabajo, y el sistema de formación dual, en el que se compagina el estudio a tiempo parcial con el trabajo que realiza el alumno como aprendiz¹². Son propuestas generalizadas en el entorno europeo que persiguen facilitar las transiciones, no sólo de la formación al trabajo de los ciudadanos sino, también, las transiciones entre las distintas etapas vitales por las que transitan las personas a lo largo de sus vidas. Los ciclos vitales adoptan hoy día una perspectiva muy alejada de la visión tradicional que los representa como un recorrido vertical y previsible (educación, trabajo, jubilación). Por el contrario, la sociedad del conocimiento trae consigo una gran diversidad de transiciones posibles entre las distintas etapas vitales de las personas, en el que la formación profesional continua, o formación continua, se ha ido convirtiendo de forma paulatina en un rasgo habitual, y en una necesidad, para la adquisición de competencias adaptadas a las necesidades individuales y a las circunstancias en las que se desenvuelven las personas.

1.1. EL PAPEL DE LAS COMPETENCIAS EN LAS COMUNIDADES DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Resulta difícil seleccionar una única definición, entre las múltiples que se han generado en los últimos años sobre el concepto de “competencia”. Se trata de un término polisémico, multiforme y cambiante en función de los contextos históricos y sociales, de los autores, y de los

¹¹ HESSEL, R. , “*Envejecimiento activo en una sociedad de personas mayores: formación para todas las edades*”, *Revista Europea de Formación Profesional*, nº 45 (3), 2008, pp. 158-180.

¹² MONCLÚS, A., “La formación de los trabajadores y el problema de las competencias en un contexto internacional”, en Monclús, A., (Coord.), “*Formación y Empleo: enseñanza y competencias*”, Granada, 2000, pp. 3-96.

enfoques adoptados por éstos. Su origen se encuentra en el mundo del trabajo donde se relaciona con la capacidad para operar en situaciones complejas de manera eficaz y productiva. Sin embargo, en su concepción actual una competencia es mucho más que la mera posesión de conocimientos y destrezas, implica la habilidad de ser capaz de enfrentarse a demandas complejas, haciendo uso de los recursos psicosociales con los que se cuenta en un contexto concreto, e incluye la posesión de destrezas y actitudes susceptibles de ser aplicables a otras situaciones, similares o no. De este modo, la competencia cuenta con una doble dimensión¹³: por una parte, la tenencia de un conjunto de recursos o capacidades de diverso tipo (cognitivos, procedimentales y actitudinales); y por otra, la capacidad para movilizar dichos recursos en una situación de acción. De esta manera no basta con contar con los recursos necesarios para considerar que existe una competencia, sino que se hace imprescindible contar con la aptitud necesaria para ponerlos en marcha (componente proactivo) en respuesta a una situación compleja, nueva o similar a otras ya resueltas. Una competencia, por tanto, depende estrechamente del marco contextual que la demanda, hasta el punto de que nunca se consigue poseer una competencia en grado absoluto; y esto es así porque diferentes contextos demandan diferentes modos de usar los recursos con los que se cuenta. En todo caso, poseer una competencia concreta significa disponer de un determinado potencial de acción o capacidad para actuar en un escenario concreto de manera eficiente y satisfactoria.

El interés por adquirir las competencias necesarias para afrontar los contextos cambiantes de la sociedad actual, no sólo repercute sobre el individuo; por el contrario, la suma de las competencias individuales también concierne a la comunidad, ya que afecta positivamente a la habilidad de alcanzar metas compartidas. El Resumen Ejecutivo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (en adelante, OCDE) sobre la definición y selección de competencias clave, DeSeCo¹⁴, considera imprescindible para obtener éxito, tanto a nivel individual como colectivo, contar con tres tipos de competencias: competencias individuales, competencias institucionales y la aplicación de competencias individuales al servicio de metas colectivas. Con el dominio actualizado de estas modalidades de competencias es de esperar que las personas, a título individual, puedan contar con un empleo que les

¹³ BOLIVAR, A., *“Competencias básicas y currículo”*, Madrid, 2010.

¹⁴ DeSeCo (2005, p. 5). La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.download-List.94248.DownloadFile.html

aporte un salario justo, garantizar su salud y su seguridad personal, y participar en el ámbito socio-político y en las redes sociales. Desde un punto de vista comunitario el éxito social se materializa en la consecución de la productividad económica, la existencia de procesos democráticos, la presencia de cohesión social, equidad y derechos humanos, y la sostenibilidad ecológica, metas sociales para las que, igualmente, es indispensable contar con las competencias ya mencionadas. Así pues, el discurso de las competencias no se circunscribe al ámbito de la enseñanza y la formación básica de los individuos, ni compete en exclusiva a los individuos, ni a las instituciones formativas en las que se encuentran inmersos una gran parte de su vida. Por el contrario, es tarea de todos.

La confluencia de nuevos entornos de aprendizaje y de nuevas maneras de acceso a la información y a la comunicación exigen una nueva concepción del papel de la escuela, en el que pase a ser un contexto educativo más junto a otros, de carácter informal, como: el barrio, las asociaciones, las familias, el municipio, la prensa, internet, etc. Como corresponsables de la formación de los futuros ciudadanos, escuela y comunidad, han de perseguir la cualificación de todos los alumnos desarrollando todas sus potencialidades al máximo nivel posible, garantizando la adquisición de las competencias básicas que constituirán la cultura común elemental compartida por toda la ciudadanía. El objetivo último de la escuela *“no es enseñar todo lo que es posible saber, sino que todos aprendan lo que no debiera permitirse ignorar”*¹⁵. Y es que todas las competencias que son relevantes para la vida no pueden ser proporcionadas por la educación inicial por tres razones básicas –De-SeCo–: porque las competencias se desarrollan y cambian a lo largo de la vida, con la posibilidad de adquirir o perder competencias conforme se crece; porque las demandas sobre los individuos también sufren un proceso de cambio a lo largo de sus vidas como adultos, como consecuencia de la constante transformación de las estructuras sociales, económicas y tecnológicas; y porque la psicología del desarrollo muestra que la mejora de competencias no concluye en la adolescencia, con la finalización de los estudios básicos obligatorios, sino que continúa a lo largo de nuestra vida como adultos.

1.2. EL ENFOQUE DEL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA COMO ECOSISTEMA CULTURAL

El éxito personal, y por añadidura el de la comunidad de pertenencia, se relaciona con el dominio de las competencias adquiridas y su aco-

¹⁵ BOLIVAR, A., “Competencias básicas...”, opus., cit., p. 22.

modación a las demandas que van surgiendo a medida que las personas van superando etapas en su trayectoria vital. Se trata de una tarea de aprendizaje permanente, considerándose como tal toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida con el objeto de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo (Comisión Europea, 2001)¹⁶. El enfoque de las competencias se enmarca, así, en el más amplio del Aprendizaje a lo largo de la vida (*"Lifelong Learning"*)¹⁷, como una pieza clave de la economía y de la sociedad de la comunicación y del conocimiento que pretende dotar a los ciudadanos de las herramientas que les permitan adquirir la capacidad de "aprender a aprender".

El aprendizaje permanente es un elemento básico del progreso y del bienestar de los ciudadanos, aunque no podrá desvincularse nunca de su sentido más pragmático, aquel que lo relaciona con el neoliberalismo industrial y su inclinación por mantener la presión adaptativa sobre los empleados, garantizando así mejores cotas de competitividad en las empresas. Superando esta concepción se asocia con más acierto al *"compromiso de desarrollo constante de las personas en todo su potencial humano"*¹⁸. Para este autor, el concepto de Aprendizaje a lo largo de la vida se enmarca dentro de la idea de la formación en sentido genérico, ya que lo entiende como algo que abarca al sujeto y a su desarrollo global, y que requiere de un ecosistema particular representado por la cultura del aprendizaje, donde la formación no persigue responder con éxito a las exigencias sociales y académicas asociadas a una edad y a una institución en concreto. Por el contrario va más allá, abarcando toda la vida y precisando de sistemas de apoyo que

¹⁶ Comisión Europea, 2001, *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*. Resolución del Consejo de 27 de junio de 2002 sobre la educación permanente [Diario Oficial C 163 de 9.7.2002]. http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11054_es.htm

¹⁷ El término Aprendizaje a lo largo de la vida, o aprendizaje permanente (en inglés "Lifelong learning") se definió en un encuentro desarrollado en Roma en el año 1994 por ELLI ("The European Lifelong Learning Initiative") al referirse al potencial humano de las personas a través de un proceso de apoyo persistente en el tiempo que estimule y capacite a los sujetos para adquirir conocimientos, valores, habilidades y comprensión de las cosas que van a necesitar, y para saber aplicarlos con confianza, creatividad y satisfacción en todos aquellos roles, circunstancias y ambientes en los se vean involucrados a lo largo de toda su vida.

¹⁸ ZABALZA, M.A., *"Los nuevos horizontes de la formación en la sociedad del aprendizaje (una lectura dialéctica de la relación entre formación, trabajo y desarrollo personal a lo largo de la vida"*, en A. Monclús, A., (Coord.), *"La formación de los trabajadores..."*, opus., cit., p. 189 y, además, pp. 165-198.

estimulen la participación en la cultura del aprendizaje; que prepara a las personas para que sean capaces de gestionar su propio aprendizaje, (“*empowering individuals*”), que les aporta contenidos esenciales para hacer frente a su vida diaria, no solo que ayuden a superar etapas académicas. Por último, el Aprendizaje a lo largo de la vida vincula la formación con procesos que refuerzan la autoestima y la satisfacción personal.

En la Estrategia de Lisboa (2000) se pacta un plan de desarrollo de la Unión Europea (en adelante, UE), tomado por acuerdo de los Jefes de Gobierno de los Estados miembros, que tiene por objetivo estratégico hacer de Europa la economía más próspera, dinámica y competitiva del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible mediante la creación de más y mejores empleos y con una mayor cohesión social. Las conclusiones de este encuentro apuntan hacia la necesidad de adoptar una estrategia global para la consecución de este objetivo mediante propuestas que permitan:

- Preparar la transición hacia una sociedad y una economía del conocimiento por medio de políticas que cubran mejor las necesidades de la sociedad de la información y de la investigación y del desarrollo, y acelerar las reformas estructurales para reforzar la competitividad y la innovación y conseguir un pleno mercado interior;
- Modernizar el modelo social europeo invirtiendo en recursos humanos y luchando contra la exclusión social;
- Mantener sostenidamente el crecimiento económico y las perspectivas favorables de crecimiento progresivo mediante un conjunto de políticas macroeconómicas interrelacionadas.

El documento de debate de la Comisión de las Comunidades Europeas, presentado igualmente en el año 2000¹⁹ y denominado *Memorándum sobre aprendizaje permanente*, sería el encargado de impulsar un nuevo planteamiento de la educación y de la formación mediante el aprendizaje a lo largo de la vida, a todos los niveles y ámbitos, con la finalidad última de promover la ciudadanía activa y la empleabilidad²⁰. Poste-

¹⁹ Comisión de las Comunidades Europeas, *Memorándum sobre el aprendizaje permanente*, Bruselas, 2000, http://europa.eu/legislation_summaries/other/c11047_es.htm

²⁰ El concepto de empleabilidad siempre es relativo al puesto de trabajo al que se pretende acceder; o se ha tenido acceso, por lo que solo puede evaluarse o medirse en función de las características particulares de una oferta concreta de empleo. Así, un individuo puede tener, al mismo tiempo, una empleabilidad diferente en función de las ofertas a las que aspire en un momento dado. Puede hablarse, por tanto, de “competen-

riormente, en el año 2001, la Comisión Europea publica la Comunicación *Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente* definiendo este concepto como toda actividad de aprendizaje acomedida a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias, y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo. Esta Comunicación incita a transformar los sistemas tradicionales como primera condición para que todos los ciudadanos puedan tener acceso a la oferta de aprendizaje permanente, además de definir otros componentes teniendo en cuenta la necesidad de:

- Establecer asociaciones a todos los niveles de la administración pública (nacional, regional y local), así como entre los proveedores de servicios educativos (escuelas, universidades, etc.) y la sociedad civil en un sentido amplio (empresas, interlocutores sociales, asociaciones locales, etc.);
- Identificar las necesidades del alumno y del mercado de trabajo en el contexto de la sociedad del conocimiento (por ejemplo, presencia de las nuevas tecnologías de la información);
- Asignar recursos adecuados favoreciendo un aumento de la inversión pública y privada y nuevos modelos de inversión;
- Hacer más accesibles las ofertas de aprendizaje, concretamente, multiplicando los centros locales de aprendizaje en los lugares de trabajo y facilitando el aprendizaje en este contexto laboral. Son básicos los esfuerzos específicos en favor de los colectivos desfavorecidos, entre las que se encuentran las personas con discapacidades, las minorías y la población rural;
- Crear una cultura del aprendizaje para motivar a los (posibles) alumnos a aumentar sus niveles de participación y poner de relieve la necesidad de aprender a cualquier edad;
- Establecer mecanismos de evaluación y control de la calidad; la Comisión convocará, a principios de 2003, un premio para las empresas que inviertan en aprendizaje permanente, con objeto de recompensar y dar publicidad a las buenas prácticas en ese ámbito.

cias de empleabilidad” cuando se hace referencia al conjunto de capacidades básicas para aprender y desarrollarse eficazmente en el puesto de trabajo. Se incluyen dentro de este concepto las capacidades relacionadas con la comunicación y la relación interpersonal, las relativas a la resolución de problemas y el manejo de procesos organizacionales, y las de organización de las respuestas conductuales que demanda el puesto de trabajo.

Respecto a las prioridades de actuación en cualquier estrategia diseñada en apoyo del aprendizaje permanente, la Comisión Europea considera preeminentes las siguientes intervenciones:

- valorar la educación y la formación, apreciando tanto el valor de los diplomas y certificados formales como el aprendizaje no formal e informal, con el fin de que todas las formas de aprendizaje puedan ser reconocidas. Esto implica aumentar la transparencia y coherencia de los sistemas nacionales de educación y formación, desarrollar un sistema transnacional de acumulación de cualificaciones para 2003, definir un sistema común de presentación de las cualificaciones (inspirado en el currículum vitae europeo) para finales de 2002 y crear diplomas y certificados europeos de formación con carácter voluntario;
- reforzar los servicios de información, orientación y asesoramiento a escala europea; en 2002, la Comisión presentó un portal de Internet sobre oportunidades de aprendizaje en toda Europa y un Foro europeo de la orientación, destinado a promover los intercambios de información;
- invertir más tiempo en la educación y la formación. La Comisión invita al Banco Europeo de Inversiones a apoyar el aprendizaje, preferiblemente mediante la creación de centros locales de aprendizaje; igualmente, pide al Fondo Europeo de Inversiones que promueva los fondos de capital de riesgo en este ámbito, sugiere a los Estados miembros que recurran con más frecuencia al Fondo Social Europeo y se compromete a presentar un compendio de los incentivos fiscales previstos por los Estados miembros;
- acercar más la oferta de educación y aprendizaje a los alumnos, desarrollando centros locales de aprendizaje y fomentando el aprendizaje en el lugar de trabajo;
- poner las competencias básicas al alcance de todos;
- potenciar la búsqueda de pedagogías innovadoras para los profesores, formadores y mediadores, teniendo en cuenta también la importancia cada vez mayor de las tecnologías de la información y la comunicación.

Ambos documentos, tanto el Memorándum como la Comunicación ya indicados, ponen el acento en dos elementos que forman parte del Aprendizaje a lo largo de la vida: la importancia de la formación para el empleo y de la orientación al mercado laboral. Como parte de un

proceso de aprendizaje que abarca toda la trayectoria vital de las personas, la orientación profesional a lo largo de la vida igualmente amplía su radio de acción a cualquier tipo de actividad de aprendizaje formal, no formal e informal que facilite la interrelación entre sus correspondientes ámbitos educativos (formal, no formal e informal). La Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros titulada *Incluir mejor la orientación permanente en las estrategias permanentes de educación y formación permanente*²¹, del año 2008, insiste a) en la necesidad de reforzar la aplicación activa de una política de orientación en el marco de las estrategias nacionales de formación y aprendizaje permanente, y establece cuatro ámbitos prioritarios para la orientación permanente que deberán estar destinados a: la adquisición de capacidades de orientación; b) el acceso a los servicios de orientación, en particular de los ciudadanos pertenecientes a colectivos desfavorecidos; c) la calidad de los servicios de orientación y d) la coordinación y cooperación entre todas las partes implicadas a todos los niveles posibles. Esta Resolución aboga por el intercambio de información sobre las políticas y prácticas nacionales, además de un adecuado seguimiento y evaluación de su aplicación, y por fomentar la cooperación a nivel nacional, europeo e internacional. Para este fin se ofertan recursos entre los que se encuentran el Programa de Aprendizaje Permanente, los Fondos Estructurales Europeos, el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop) y la Fundación Europea de Formación.

En el mes de mayo de 2009, el Consejo Europeo implantó el nuevo *Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET2020)*²² – inscrito dentro de la nueva estrategia de *Educación y Formación 2020*– en el que se redefinen algunos de los objetivos planteados en la anterior *Estrategia 2010*. Al establecimiento de este Marco estratégico le acompaña un proceso de seguimiento y control de los acuerdos adoptados por parte de la Comisión Europea que publica, en el año 2012, un Informe denominado “*Education and Training Monitor 2012*” compuesto a su vez por varios documentos de trabajo que analizan los datos obtenidos sobre iniciativas

²¹ Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en Consejo, de 21 de noviembre de 2008, titulada *Incluir mejor la orientación permanente en las estrategias permanentes de educación y formación permanente*. [Diario Oficial C 319 de 13.12.2008]. [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=CELEX:42008X1213\(02\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=CELEX:42008X1213(02))

²² http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_es.htm

y buenas prácticas educativas en cada uno de los Estados miembros. Estos documentos reciben el nombre genérico “*Rethinking Education Strategy*”²³ en el que se aporta, para cada país, un resumen en el que se identifican sus principales retos y las medidas que han adoptado para responder a los desafíos a los que se han comprometido. Como consecuencia de los compromisos adoptados, el Grupo español de trabajo “ET 2020” aborda dos tareas consistentes por una parte, en analizar y realizar el seguimiento de los indicadores europeos y españoles de la “*Estrategia Educación y Formación 2020*” y, por otra, supervisar y revisar las actuaciones realizadas en el conjunto del sistema educativo y en las Administraciones educativas para combatir el abandono escolar temprano de la educación y la formación, así como, fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida. Como fruto de estas tareas se elabora el Informe español 2013 bajo el nombre: *Objetivos educativos europeos y españoles. Estrategia Educación y Formación, que se eleva a la Comisión General de Educación*²⁴. Este Informe introduce cuatro nuevos objetivos estratégicos, respecto a la “ET 2010”, que se acompañan de indicadores y puntos de referencia para controlar el desarrollo de los mismos hasta su consecución en el año 2020. Los objetivos tácticos incluidos en el Informe son los siguientes:

- *Objetivo Estratégico 1. Hacer una realidad el aprendizaje a lo largo de la vida y la movilidad.* Dentro de este objetivo se recogen dos puntos de referencia como guía para el desarrollo del mismo: a) Lograr que al menos un 15% de los adultos con edades comprendidas entre 25 y 64 años participe en aprendizaje permanente y b) Conseguir que, al menos, el 20% de los graduados en Educación Terciaria y un 6% de jóvenes entre los 18 y los 34 años con formación de cualificación de formación profesional inicial debería pasar por un periodo de estudio o formación en el extranjero.
- *Objetivo Estratégico 2. Mejorar la calidad y la eficiencia de la educación y la formación.* En este objetivo los indicadores son los siguientes: a) Bajar a un porcentaje inferior al 15% los alumnos de 15 años con bajo rendimiento en competencias básicas en Lectura, Matemáticas y Ciencias; b) Lograr que el 50% de los jóvenes de 15 años puedan manejarse como usuarios independientes, al menos, en el nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia

²³ Estos documentos pueden consultarse en la siguiente dirección: http://ec.europa.eu/education/news/rethinking_en.htm

²⁴ MECD (2013). *Objetivos Educativos Europeos y Españoles. Informe español: Estrategia Educación y Formación 2020.* <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/informeet20202013.pdf?documentId=0901e72b81732dc8>

para las Lenguas –MCERL²⁵– en la primera lengua extranjera; además, que el 75% de los alumnos de Educación Secundaria primera etapa estén matriculados en una segunda lengua extranjera, y c) Alcanzar el 82%, al menos, en el porcentaje de graduados en Educación Secundaria segunda etapa, postsecundaria no terciario o Terciaria (CINE 3-6) entre 20 y 43 años que se hayan graduado entre 1 y 3 años anteriores al año de referencia y que están empleados.

- *Objetivo Estratégico 3. Promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa.* Este objetivo señala dos puntos de referencia: a) Lograr que, al menos, el 95% de los niños y niñas entre cuatro años y la edad de inicio de la Educación Primaria participen en la Educación Infantil y b) Lograr que el porcentaje de los que abandonan de forma temprana la educación y la formación sea inferior al 10%.
- *Objetivo Estratégico 4. Afianzar la creatividad y la innovación, incluyendo el espíritu emprendedor, en todos los niveles de educación y formación.* El único punto de referencia contenido en este objetivo estratégico persigue: Lograr que el porcentaje de personas de edades comprendidas entre 30 y 34 años que completen con éxito el nivel de Educación Terciaria, llegue al menos al 40%.

2. MEDIDAS EN MATERIA DE FORMACIÓN PRESENTES EN LA ESTRATEGIA DE EMPRENDIMIENTO Y EMPLEO JOVEN 2013-2016

El Informe español (MEDC, 2013) dedica una atención especial a la Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven 2013-2016 (en adelante, EEEJ13-16)²⁶ presentada por el Gobierno de España en marzo de 2012. El Informe la califica como una de las más recientes propuestas diseñadas para hacer frente al desempleo juvenil centrada en mejorar la empleabilidad de los jóvenes mediante la educación, la formación, el conocimiento de idiomas extranjeros y las TIC; así como, el fomento del emprendimiento y la intermediación en la consecución de un puesto de trabajo. En el análisis de la situación de partida, la EEEJ13-16 menciona las principales flaquezas estructurales que afectan al desempleo juvenil en España que se concretan en: la alta tasa de abandono escolar, la polarización del mercado de trabajo, el escaso peso relati-

²⁵ <https://europass.cedefop.europa.eu/es/resources/european-language-levels-cefr>

²⁶ Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven 2013-2016. Disponible en: http://www.empleo.gob.es/ficheros/garantiajuvenil/documentos/EEEJ_Documento.pdf

vo de la Formación Profesional de grado medio, el bajo dominio de idiomas extranjeros, la contratación parcial no deseada, la situación de los grupos de exclusión social, y la necesidad de incrementar el autoempleo y el espíritu emprendedor²⁷. Frente a estas debilidades estructurales la EEEJ13-16 apuesta por 100 medidas divididas en función del momento estimado para su aplicación: 15 medidas urgentes, o a corto plazo, y otras 85 medidas cuya implementación se prevé a medio-largo plazo. De entre todas ellas se han identificado un total de 29 medidas en cuyos enunciados se aprecia una relación directa o indirecta con procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto teóricos como prácticos, que se producen en cualquier momento de la trayectoria vital de las personas²⁸. Para facilitar el análisis de las medidas formativas halladas en la Estrategia española se han numerado las 15 medidas urgentes añadiéndoles el código “M” mayúscula, en consonancia con su aplicación inmediata, e igualmente se han numerado del 1 al 85 las medidas a medio-largo plazo, incorporándoles la letra “m” minúscula para diferenciar, así, su condición con las anteriores. Una vez identificadas las medidas relacionadas con nuestro objeto de estudio se ha realizado un proceso de recopilación, revisión y análisis de la normativa, nacional y autonómica²⁹, referida a cada una de ellas con el fin de conocer el punto de partida de las reformas planteadas por el Gobierno y apreciar su verdadero alcance y eficacia frente al desempleo juvenil y el abandono escolar temprano.

Para facilitar el análisis, las medidas formativas identificadas se han agrupado en función del ámbito de aplicación hacia el que se dirigen: la formación reglada o la formación no reglada. Una tarea difícil de acometer por la falta de concreción de los enunciados que las recogen, pues una gran parte de ellas, sólo alcanzan a ser la expresión de bien-intencionadas pretensiones postergadas en el tiempo. Además, existen medidas que recogen en su leyenda aspectos diferentes que se solapan, lo que dificulta poder situar la medida al completo en una única categoría. Para identificar con claridad a qué parte o aspecto de la medida

²⁷ Un análisis más profundo de las medidas educativas presentes en la EEEJ13-16 y las debilidades estructurales que afectan al desempleo juvenil en España véase: Gómez-Torres, M. J. y Ordóñez-Sierra, R. (2014). Las transiciones de la formación al trabajo de los jóvenes españoles en el marco de las medidas educativas contempladas en la Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven 2013/2016. *Revista Temas Laborales*, nº 127, diciembre, 2014, pp. 177-217.

²⁸ Ver Anexo incluido al final de este documento cuya tabla contiene las medidas formativas identificadas dentro de la EEEJ13-16 y agrupadas en función de su carácter de urgencia: a corto plazo y a medio-largo plazo.

²⁹ Disponible en: www.grupo.us.es/sej322/

se hace referencia en alguna de ellas se han diferenciado sus diferentes partes utilizando niveles, como ocurre en el caso de las medidas M1 y m19 que cuentan con dos apartados (a y b) la primera, y tres la segunda de ellas (a, b y c). Por último, existe un significativo número de medidas cuyas leyendas expresan propósitos que se dirigen de manera general al ámbito de la enseñanza y de la formación, sin posibilidad de ser incluidas en los dos grupos iniciales, por los que se ha optado por abrir una tercera categoría que se ha denominado: Miscelánea.

Tabla 1. Distribución de las medidas formativas incluidas en la EEEJ13-16 por categorías para su análisis

Categorías		Medidas formativas en el EEEJ13-16
Formación Reglada		M2; m2; m3; m4; m5; m7; m8; m9; m27
Formación no Reglada (FPE)	Oferta	m24; m25; m62
	Demanda	M1.b; m19.c
	En alternancia/ Dual	m11; m12; m15
Miscelánea		M1.a; m1; m10; m16; m19a/b; m22; m31; m36; m48; m59; m60; m83

2.1. MEDIDAS DIRIGIDAS AL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN REGLADA: EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

La formación reglada se refiere a las enseñanzas reguladas por el Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte e impartidas en centros públicos o privados acreditados para ello. Se corresponden con el modelo educativo español representado por las enseñanzas que componen el Sistema Educativo (Educación Infantil, Educación Primaria; Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Educación Superior). Se incluyen dentro de esta categoría nueve medidas, algunas de ellas dirigen su atención al desarrollo de iniciativas para combatir el abandono escolar temprano y el fracaso escolar: la medida de choque (M2)³⁰ *“Desarrollo de estímulos para que los desempleados puedan obtener el título de Educación Secundaria Obligatoria”*, merece ser mencionada en primer lugar; la medida (m3) *“Garantizar por parte de las Administraciones Públicas la igualdad de oportunidades mediante medidas de prevención, intervención y compensación, con el objetivo de favorecer la permanencia en el sistema educativo y la mejora de los resultados obtenidos que permitan garantizar el acceso al mercado laboral en*

³⁰ Para un análisis más detallado de esta medida, GÓMEZ-TORRES, M. J. y ORDÓÑEZ-SIERRA, R., *“Las transiciones de la formación...”*, opus., cit., pp. 212-213.

condiciones de igualdad”; la medida (m4) “Reforzar todas aquellas actuaciones que, desde el ámbito educativo, estén encaminadas a combatir el abandono temprano de los estudios” y la medida (m5) “Facilitar fórmulas para que el sistema educativo sea capaz de afrontar la reinserción educativa de jóvenes que retornan al mismo tras haber perdido el empleo para que puedan obtener una titulación académica que les permita el acceso a puestos de trabajo distintos de los que desempeñaron”.

La implementación de estas medidas se afronta mediante la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (en adelante, LOMCE) cuando, modifica el artículo 68 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de la Educación (en adelante, LOE) y establece que las personas adultas que deseen adquirir las competencias contempladas en la educación básica, podrán contar con una oferta ajustada a sus circunstancias personales y sus necesidades –art. 68.1–. Recae sobre las Administraciones educativas la organización de las pruebas, con carácter periódico, para mayores de 18 años que les permitan obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (en adelante, ESO), pudiéndose optar por dos tipos de itinerarios –art. 25.1– en el cuarto curso de esta etapa: la opción de enseñanzas académicas para la iniciación al Bachillerato; o bien, la opción de enseñanzas aplicadas para la iniciación a la Formación Profesional, sin que se consideren vinculantes las opciones cursadas en tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria. También recae sobre las Administraciones educativas adoptar las medidas que sean necesarias para asegurar la igualdad de oportunidades, la no discriminación y la accesibilidad universal de las personas con discapacidad que se presenten a estas pruebas.

Respecto a las enseñanzas correspondientes a la etapa postobligatoria, la LOMCE modifica los apartados 4 y 5 del artículo 69, originario de la LOE, por los que se establece que las Administraciones educativas deberán promover medidas para que las personas tengan la oportunidad de contar con una oferta específica en los estudios de Bachillerato y/o de Formación Profesional adaptada a sus circunstancias. Se incluye dentro de esta iniciativa la oferta pública de enseñanza a distancia, en la que se incluye el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para el desarrollo de estos estudios, y el compromiso de convocar pruebas para la obtención directa de los títulos de bachiller y de formación profesional (arts. 37 y 43 de la LOMCE).

Una de las novedades que introduce la LOMCE implica la modificación del Sistema Educativo cuando establece un nuevo itinerario formativo

profesional: la Formación Profesional Básica (en adelante, FP Básica). Está diseñada como alternativa para los estudiantes que muestren claras dificultades para culminar con éxito la ESO, abriéndoles la posibilidad de acceder de manera directa a los estudios de FP de Grado Medio a aquellos estudiantes que se titulen, sin necesidad de realizar una prueba de acceso a éste; aunque sí tendrán que superar una prueba de fin de etapa para obtener el título de ESO. La puesta en marcha de la FP Básica implica la supresión de los módulos obligatorios de los Programas de Cualificación Profesional Inicial sin que se haya acometido el imprescindible proceso de evaluación, de su aplicación y de resultados obtenidos, por parte de la Administración.

La FP Básica consta de dos cursos académicos obligatorios al final de la etapa educativa³¹, requisito esencial para poder situar estas enseñanzas en la misma categoría internacional que los estudios de FP de Grado Medio y el Bachillerato: la categoría CINE3³² equivalente al Título de Educación Secundaria Superior. De esta manera la FP Básica permitirá enmascarar la elevada tasa de abandono escolar temprano que ostenta nuestro país, situado en el 24% y posibilitará su descenso en los próximos dos años hasta un 15%, respondiendo así a los requerimientos de la UE. La forma de hacerlo recibe el nombre de “juego de ingeniería estadística”³³, que consiste en sacar de la categoría de abandono escolar temprano a los estudiantes que cursen la FP Básica, además de a todos aquellos jóvenes que, por el paro estabilizado, optan por seguir o retomar sus estudios. De esta forma, la FP Básica no sólo aparta de la vía académica a los estudiantes que presentan un bajo

³¹ A diferencia de los PCPI –los anteriores Programas de Cualificación Profesional Inicial– que se componían de módulos formativos obligatorios y un último curso de carácter voluntario.

³² La LOMCE explicita en su Exposición de Motivos la intención de lograr que los jóvenes completen sus estudios con éxito, al menos, hasta el nivel CINE 3 de la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE) –en inglés International Standard Classification of Education (ISED)– de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). La CINE nace en los años 70 como una herramienta eficaz para el acopio, compilación y presentación de estadísticas de educación en los distintos países con una educación reglada (Unesco, 1997). La clasificación fue aprobada por la Conferencia Internacional de Educación en su 35ª reunión (Ginebra, 1975) y la Conferencia General de la UNESCO la adoptó tras aprobar la Recomendación Revisada sobre la Normalización Internacional de las Estadísticas relativas a la Educación (París, 1978).

³³ BOLÍVAR, A., “La nueva FP Básica: ¿“truco estadístico” para rebajar el abandono, vía de salida o verdadera cualificación profesional?”, *Periódico Ideal en clase*, 30 de noviembre del 2013. En www.en-clase.ideal.es/opinion-200/1718-la-nueva-fp-basica-¿truco-estadístico-para-rebajar-el-abandono,-vía-de-salida-o-verdadera-cualificación-profesional.html.

rendimiento escolar –en función de los estándares marcados por los estudios comparativos internacionales como PISA³⁴, por ejemplo–, además, consigue que sean considerados titulados postobligatorios a pesar de que se trata de un título de primer grado de cualificación profesional, el más básico, lo que en realidad no les capacita para encontrar empleo en este contexto socio-laboral tan competitivo y basado en la economía del conocimiento, en el que nos encontramos inmersos.

El ámbito de la enseñanza universitaria también se contempla dentro de la EEEJ13-16, mediante las siguientes iniciativas propuestas: la medida (m7) *“implementar medidas orientadas a garantizar que las universidades respondan mejor a las demandas socioeconómicas del país. En este sentido, y en línea con lo que marca el artículo 61 de la Ley de Economía Sostenible, se debe garantizar la permanente actualización de los planes y programas de estudio universitarios con respecto a las necesidades de los diferentes sectores empresariales y sociales”*; la medida (m8) *“Contribuir al desarrollo de una investigación de calidad y con resultados transparentes enfocada al desarrollo económico y social del entorno, y a la cooperación con otras instituciones nacionales o internacionales para estimular un intercambio fluido con otras universidades, centros de investigación, centros de Formación Profesional (a través de pasarelas), empresas, etcétera”*; y, por último, la medida (m9) *“Creación de estrategias de cooperación entre la empresa y la universidad, para conformar una interacción sistemática y permanente entre ambas, a través de actuaciones como la mejora, la flexibilización y la dotación de una mayor transparencia a la gestión de la universidad y fomentando, asimismo, las prácticas ligadas a la obtención de un título universitario y la I+D+i”*.

Estas medidas merecen un análisis pormenorizado del que aquí se apunta alguna de las consecuencias que se derivan del proceso actual de organización de las prácticas externas universitarias. Como muestra nos hacemos eco de la denuncia presentada por la Universidad de Sevilla³⁵ contra la Junta de Andalucía por las condiciones del contrato de prácticas vigente, que obliga a las universidades a asumir el pago a los tutores profesionales por el desempeño de sus funciones de formación y asesoramiento en las prácticas externas profesionales. En las reuniones mantenidas en los últimos meses por los representantes de las nueve universidades andaluzas se ha propuesto algunas vías de

³⁴ PISA: *Program for International Student Assessment*. En español: Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes de la OCDE.

³⁵ Acta Junta de Facultad, celebrada en la Facultad de Ciencias de la Educación el 27 de octubre de 2014. Universidad de Sevilla.

compensación a los tutores profesionales como la satisfacción de los pagos a través de los servicios que ofrecen las propias universidades. Esta situación ha provocado el bloqueo de la oferta de plazas de prácticas externas en instituciones y centros privados, ya que las ofertas de plazas en los centros públicos y concertados están gestionadas mediante el programa, comúnmente denominado SENECA³⁶.

Respecto a la medida(m2), *“Reforzar el valor del respeto y el papel fundamental que desempeñan los profesores y fomentar la cultura de la responsabilidad y la superación personal”* se debe señalar que, a fecha de hoy, no existe una Ley de autoridad del profesorado de carácter básico para todo el Estado español³⁷. La regulación actual viene dada por el artículo 104 de la LOE titulado *Reconocimiento y apoyo al profesorado*. En el apartado 1 indica que *“las Administraciones educativas velarán por que el profesado reciba el trato, la consideración y el respeto acordes con la importancia social de su tarea”*. La LOE sólo considera autoridad pública en el ejercicio de sus actividades a los inspectores de educación (art. 153.c), lo que no sufre modificación en la LOMCE. En cuanto a las normas de organización, funcionamiento y convivencia del centro se mantiene, igualmente, que en los procedimientos de adopción de medidas correctoras, los hechos constatados por profesores y miembros del equipo directivo de los centros docentes tendrán valor probatorio y disfrutarán de presunción de veracidad *iuris tantum*, sin perjuicio de las pruebas que en defensa de los respectivos derechos o intereses puedan señalar o aportar los propios alumnos. Se deja en manos de las comunidades autónomas el desarrollo de la normativa dirigida a dotar de autoridad a los profesores en el ejercicio de sus funciones frente a conductas perturbadoras de extrema gravedad como la

³⁶ Programa de Intercambio SICUE/SÉNECA. El Sistema de Intercambio entre Centros Universitarios Españoles (SICUE) es una iniciativa del Ministerio de Educación y Ciencia desarrollada a través de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). Su objetivo es promover la movilidad de estudiantes entre universidades españolas para posibilitar que éstos puedan cursar parte de sus estudios en una universidad distinta a la suya. Podría considerarse, salvando las distancias, como el SÓCRATES/ERASMUS entre las universidades españolas. Los estudiantes pueden solicitar la movilidad en función de las plazas ofrecidas por su Universidad de origen, que son el resultado de la firma de Acuerdos Bilaterales entre las universidades implicadas. El Programa SICUE es apoyado por varios tipos de becas, entre las cuales se encuentra el Programa español de ayudas para la movilidad de estudiantes SÉNECA del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Los alumnos que hayan obtenido plazas de movilidad según SICUE pueden optar a becas SÉNECA.

³⁷ GÓMEZ HEREDIA, A., *“Reflexiones sobre el sentido de una ley de autoridad del profesorado”*, *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, nº 18, 2013, pp. 1-15.

agresión. De este modo, si la Constitución establece que los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la Educación, la agresión, verbal o física, contra el profesorado altera la función educativa encomendada por la Administración Pública. Algunas de las regulaciones ya acometidas son: la Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación (Cataluña), que reconoce sólo a los directores de los centros como autoridad pública y menciona la autoridad del profesorado que se desprende de su responsabilidad principal en el proceso educativo; la Ley 2/2010, de 15 de junio, de Autoridad del Profesor (Comunidad de Madrid); la Ley 15/2010, de 3 de diciembre, de la Generalitat, de Autoridad del Profesorado (Comunidad Valenciana); la Ley 2/2011, de 1 de marzo, de autoridad del profesor y de la convivencia en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de La Rioja; la Ley 4/2011, de 30 de junio, de convivencia y participación de la Comunidad educativa (Comunidad Autónoma de Galicia); la Ley 3/2012, de 10 de mayo, de autoridad del profesorado (Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha); y la Ley 8/2012, de 13 de diciembre, de autoridad del profesorado en la Comunidad Autónoma de Aragón.

La última de las propuestas que se han incluido dentro de la categoría de formación reglada se refiere al aprendizaje de idiomas como requisito para facilitar la movilidad de los trabajadores. La medida(m27) establece la necesidad de *“Impulsar, en colaboración de las comunidades autónomas, y a través de los sistemas que se definan en el marco de la normativa relativa a la Educación, el aprendizaje de idiomas entre los estudiantes con el objetivo de que todos los alumnos al terminar la educación obligatoria sean capaces de expresarse en una lengua extranjera”*. Se dirige expresamente a las comunidades de Madrid, Asturias, Valencia, Islas Baleares, País Vasco y Comunidad Foral de Navarra, ya que son las que no han legislado el aprendizaje de un idioma extranjero, como sí se ha ido realizando desde el año 2008 en el resto de comunidades autónomas³⁸.

2.2. MEDIAS DIRIGIDAS AL ÁMBITO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL PARA EL EMPLEO (FPE): FORMACIÓN NO REGLADA

La formación no reglada entra dentro del ámbito de competencias del Ministerio de Empleo y Seguridad Social, y no del Ministerio de

³⁸ ORDÓÑEZ-SIERRA, R. y GÓMEZ-TORRES, M.J., Posturas adoptadas por las diferentes comunidades autónomas españolas ante la medida relativa al aprendizaje de idiomas presentada por el Gobierno en la estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven 2013-2016. *Actas VI Congreso Internacional de Formación para el trabajo en tiempo de crisis*, Diciembre, 2013, pp. 48-58.

Educación, Ciencia y Deporte ya que no forma parte del Sistema Educativo. Los cursos que se imparten, incluidos Postgrados y Másteres, están dirigidos a la obtención de una especialización dentro de nuestro ámbito laboral o de cara a un futuro trabajo que los interesados deseen obtener. Esta formación se lleva a cabo en centros de formación privados, universidades privadas, empresas, escuelas de negocios, etc. Se materializa en el denominado Subsistema de Formación Profesional para el Empleo (en adelante, FPE)³⁹ cuyas acciones tienen por objeto impulsar y extender entre las empresas y los trabajadores, ocupados o desempleados, una formación que responda a sus necesidades. El Subsistema de FPE está regulado por Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (en la actualidad, Ministerio de Empleo y Seguridad Social). Siendo su principal finalidad integrar en uno solo los dos subsistemas anteriormente vigentes –la formación continua y formación ocupacional– adaptando así la formación a la nueva realidad económica y social y a las necesidades que demanda el mercado de trabajo.

La medida a medio-largo plazo(m13) es *“Revisar en profundidad la Formación Profesional para el empleo en el marco del diálogo social y revitalizar el Consejo General de la Formación Profesional”*. Dedicar parte de su contenido al Consejo General de la Formación Profesional creado mediante la Ley 1/1986, de 7 de enero, y posteriormente modificada mediante la Ley 19/1997, de 9 de junio. Con esta norma, el Consejo General de la Formación Profesional se convierte en un instrumento consultivo de composición tripartita en el que participan representantes de las comunidades autónomas y de los sectores empresariales y sindicales. El Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo, por el que se crea el Instituto Nacional de las Cualificaciones (en adelante, INCUAL), establece en el artículo 3, sobre las *“Funciones de la Comisión Permanente del Consejo General de la Formación Profesional”* las competencias del mismo señalando:

1. El Consejo General de Formación Profesional es el órgano rector del Instituto Nacional de las Cualificaciones. De modo ordinario, la Comisión Permanente del Consejo realizará por delegación las funciones del mismo.
2. A dicha Comisión Permanente le corresponderán las siguientes funciones: a) Aprobar los planes de actividades del Instituto Nacional de las Cualificaciones, de acuerdo con las líneas prioritarias establecidas en el Pleno del Consejo, y hacer el seguimiento

³⁹ Web del Servicio de Empleo Público Estatal (SEPE): <http://www.sepe.es/>

de los mismos; b) Formular propuestas al Consejo General sobre materias que guarden relación con las funciones propias del Instituto; y c) Elaborar propuestas para optimizar los recursos presupuestarios disponibles por el Instituto Nacional de las Cualificaciones y formular las propuestas necesarias para la realización de los planes de actuación del Instituto.

Las restantes medidas referidas a la FPE identificadas en la EEEJ13-16 se distribuyen entre las diferentes iniciativas formativas que la componen.

2.2.1. Formación de oferta

Esta modalidad de formación incluye las acciones formativas de las Administraciones laborales y comprende las siguientes iniciativas:

a) Formación dirigida prioritariamente a trabajadores desempleados

Estas acciones son tanto de ámbito estatal como autonómico. El Servicio Público de Empleo Estatal (en adelante, SEPE), con la colaboración de la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo, desarrolla las funciones de programación, gestión y control de la formación profesional para el empleo de competencia estatal. En el ámbito autonómico, son los órganos o entidades competentes quienes realizan la misma función. En todo caso, las Comunidades Autónomas deben facilitar al SEPE la información y documentación correspondiente, que garantice la coordinación e integración de la información estadística del conjunto del Estado.

b) Formación dirigida prioritariamente a trabajadores ocupados

Esta es una iniciativa de formación que contempla la firma de convenios de colaboración para la realización de distintos tipos de planes de formación: intersectoriales, para la adquisición de competencias transversales a varios sectores económicos que incluyen la formación de la representación legal de los trabajadores necesaria para el ejercicio de sus funciones; intersectoriales dirigidos a trabajadores y socios de la economía social; intersectoriales para trabajadores autónomos; y sectoriales, dirigidos a trabajadores de un sector productivo concreto y al reciclaje y recualificación de trabajadores procedentes de otro sector en situación de crisis. Asimismo, esta iniciativa prevé la concesión de ayudas y becas a los trabajadores desempleados que, en un determinado porcentaje, pueden participar en los planes de formación dirigidos prioritariamente a los trabajadores ocupados.

Se inscriben dentro de la formación de oferta medidas como: la medida (m24), *“Extender la articulación de programas de prácticas en empresas vinculadas a la obtención del título académico o profesional durante los últimos años de los estudios”* y la medida (m62), *“Poner en marcha, por parte de los agentes que articulan programas de Formación Continua, actuaciones formativas ad hoc, ajustándose a los requerimientos específicos de empresas que soliciten perfiles laborales concretos”*.

Mención especial merece la medida (m25), *“Mejorar la protección social de las prácticas profesionales y facilitar la transición de los estudios al trabajo a través del establecimiento de las bases para que las personas que finalicen sus estudios puedan continuar su formación a través de prácticas no laborales limitadas en el tiempo y con fórmulas específicas de protección social”*, ya que en su descripción tiene cabida el documento que, a requerimiento de la Comisión Europea le remite el Gobierno de España en diciembre del año 2013, denominado Plan Nacional de Implantación de la Garantía Juvenil⁴⁰. La Garantía Juvenil representa una propuesta frente a la crisis de empleo juvenil, en la que se garantiza que todas las personas menores de 25 años, inscritos o no en los servicios de empleo, recibirán una oferta concreta y de calidad en un plazo de 4 meses tras el fin de su formación o el inicio de su periodo de desempleo.

El régimen general del Sistema Nacional de Garantía Juvenil queda regulado en el Título IV del Real Decreto-ley 8/2014⁴¹, de 4 de julio, de aprobación de medidas urgentes para el crecimiento, la competitividad y la eficacia, en el que se establece que la oferta ligada a esta iniciativa deberá considerar las siguientes opciones: un trabajo, un periodo de prácticas, un periodo de formación en una empresa o un curso en un centro de enseñanza. La norma también regula la creación del Fichero del Sistema de Garantía Juvenil en el que deben inscribirse todos los jóvenes menores de 25 años, o que al menos cuenten con la edad mínima exigida para el desarrollo de la actividad, que deseen ser beneficiarios de las ofertas que contempla. Este fichero tiene por objeto constituir el sistema oficial de información y seguimiento sobre la implementación de la Garantía Juvenil en España y, como tal, ser la lista única de demanda y el soporte para la inscripción de las personas interesadas en las acciones ejecutadas en el contexto de la Garantía

⁴⁰ Ministerio de Empleo y Seguridad Social (2013). Plan Nacional de Implantación de la Garantía Juvenil.

<http://www.empleo.gob.es/es/garantiajuvenil/home.html>.

⁴¹ https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2014_7064.

Juvenil (art. 92.1). El fichero tendrá naturaleza administrativa y estará integrado en el Sistema Nacional de Garantía Juvenil. Igualmente, se crea como una herramienta de seguimiento de las acciones y programas del Sistema, y como instrumento de evaluación de los resultados alcanzados. La organización y gestión relativas al fichero y el responsable de adoptar las medidas que garanticen la confidencialidad, seguridad e integridad de los datos contenidos en el mismo recae sobre la Dirección General del Ministerio de Empleo y Seguridad Social que tenga atribuidas las competencias para la administración del Fondo Social Europeo. Corresponden a ese Órgano Directivo las decisiones, resoluciones o acuerdos relativos a las materias competencia del fichero indicado.

La Junta Andalucía ha mostrado su desacuerdo con el Sistema de Garantía Juvenil planteado desde el Gobierno de la nación, y ha centrado sus críticas en dos aspectos básicos: por una parte, se cuestiona el modelo de reparto de los fondos destinados a financiar la implantación del Sistema español, que concede solo el 50% de las ayudas a las comunidades autónomas, a pesar de que son éstas las que tienen concedidas las competencias en políticas activas de empleo. Por otro parte, desde que se dio a conocer el Plan Nacional de Implementación de la Garantía Juvenil, la Junta de Andalucía ha reclamado al Gobierno central que extienda la edad máxima de los beneficiarios hasta los 29 años para evitar, así, que se excluya del sistema de ayudas alrededor de 200.000 jóvenes andaluces mayores de 25 años⁴². Precisamente para hacer frente a la situación de desamparo en la que se encuentran los jóvenes entre los 25 y los 30 años, el Gobierno andaluz promulga en el mes de abril de 2014, tres meses antes de la publicación del RDL 8/2014, la implantación de la primera fase del Sistema de Garantía Juvenil Andaluz compuesto por el programa Emple@Joven y el plan @mprende+, cuyo radio de cobertura sí incluye en su diseño y objetivos a las personas mayores de 25 años.

2.2.2. Formación de demanda

Esta modalidad formativa abarca aquellas acciones que se imparten en las empresas, con la financiación parcial o total de fondos públicos, dirigida a sus propios trabajadores. *La formación en las empresas* puede organizarse y gestionarse por sí mismas, o bien contratar su ejecución con centros o entidades especializadas. La formación impartida

⁴² <http://www.diariosur.es/v/20131229/andalucia/plan-garantia-juvenil-deja-20131229.html>.

a través de las acciones formativas de las empresas deberá guardar relación con la actividad empresarial, pudiendo ser genérica (incluye una enseñanza que no es única) o específica (incluye una enseñanza aplicable directamente al puesto de trabajo); además de contar con dos niveles: básico y medio/superior. Existen cuatro modalidades de formación: presencial (se organiza en grupos de 25 participantes como máximo), a distancia convencional, teleformación (tienen un tutor por cada 80 participantes) y mixta. La modalidad de acción mediante teleformación cuenta con una mención directa en la (m19.c) cuando dice: *"Incrementar el número de procesos de formación certificable y el reconocimiento de la experiencia laboral, así como la oferta en teleformación"*.

Sin embargo, la principal medida dedicada al ámbito de la formación y la empresa se corresponde con la segunda parte de la medida de choque (M1.b): *"Extender los Programas dirigidos a la obtención de certificados de profesionalidad y los programas formativos con compromiso de contratación"*. Los programas formativos con compromiso de contratación son una modalidad de acción formativa del Subsistema de Formación que aparece contemplada en los artículos 22.1.d) y 23.2.d) del Real Decreto 395/2007, y son entendidas como acciones formativas subvencionadas en régimen de concesión directa, pudiéndose desarrollar con asociaciones u otras entidades que suscriban el citado compromiso. Estos programas están dirigidos prioritariamente a desempleados y a trabajadores inmigrantes en sus países de origen, según el marco legal vigente, mediante convenios suscritos por el Servicio Público de Empleo Estatal con las empresas, sus asociaciones u otras entidades que adquieran el citado acuerdo de contratación⁴³. La regulación principal de estos programas formativos se encuentra en la Orden TAS/718/2008, de 7 de marzo, en cuyo artículo 21, tras reiterar su concesión directa y su destino prioritariamente a trabajadores desempleados, señala expresamente la obligación de contemplar el ámbito geográfico y las áreas formativas de la correspondiente programación; así como los procedimientos para las propuestas de programación, selección de trabajadores, gestión y seguimiento de las acciones. En todo caso, ha de figurar el compromiso en términos cuantitativos de los trabajadores a formar e incluirá mecanismos objetivos de control de calidad de la formación impartida.

La entidad beneficiaria podrá subcontratar parcial o totalmente, por una sola vez y en los términos establecidos en dicha Orden, la realiza-

⁴³ Véase el art. 2.1.k) del Real Decreto 357/2006, de 24 de marzo, por el que se regula la concesión directa de subvenciones en los ámbitos de empleo y de la formación profesional ocupacional. http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2006-6248.

ción de la actividad de formación. La contratación de personal docente para la impartición de la formación subvencionada por parte del beneficiario no se considerará subcontratación. La misma norma prevé que este compromiso de contratación se establezca sobre un porcentaje del total de trabajadores formados, en función de las circunstancias de las empresas y del mercado local de empleo, sin que, no obstante, pueda ser inferior al 60 por 100 de trabajadores formados. El 30% de los jóvenes que participen en esta modalidad formativa tienen garantizada su incorporación a una empresa, en un plazo máximo de tres meses desde que finalice dicha formación, mediante un contrato laboral a tiempo parcial o a tiempo completo con una duración de, al menos, seis meses. En el caso de que el joven no haya concluido la acción formativa podrá incorporarse a una empresa mediante una modalidad contractual que incluya la formación. En relación con los contratos de trabajo que se celebren como consecuencia de esta acción formativa, la norma se limita a señalar que serán preferentemente de carácter indefinido o, en otro caso, de una duración no inferior a 6 meses, conformes con la normativa laboral vigente, y con obligación de presentarse ante el órgano concedente de la subvención en el momento de su justificación.

Los “contratos de prácticas” y “para la formación y el aprendizaje” son vías de transición hacia el mundo del trabajo que fomentan la empleabilidad y productividad de los jóvenes. Sin embargo, el propio Consejo de la Unión Europea que anima a su implantación también advierte de los riesgos que acarrea carecer de un marco regulatorio que ofrezca transparencia a los mismos, imprescindible para evitar abusos que afecten a las condiciones de trabajo de los aprendices. A este respecto las recomendaciones presentadas en marzo de 2014 por la Comisión de la Unión Europea, a fin de establecer un marco de calidad para las prácticas⁴⁴ indican que el valor de éstos periodos depende, por una parte, de la calidad de los contenidos de aprendizaje y, por otra, de las condiciones de trabajo en los que se desarrollen los periodos de prácticas, entendidos como un periodo de práctica laboral limitado en el tiempo, remunerado o no, que incluye necesariamente un componente de aprendizaje y formación emprendido con la finalidad de obtener experiencia práctica y profesional, mejorando la empleabilidad de los jóvenes y agilizando sus transiciones hacia un empleo regular y satisfactorio.

⁴⁴ Council of European Union. Council Recommendation on a Quality Framework for Traineeships. Employment, Social policy, Health and Consumer Affairs. Bruselas, 10 marzo 2014. http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/lsa/141424.pdf

Los criterios de calidad se asocian a la existencia de un programa formativo que indique las habilidades específicas que se pretenden adquirir, los procesos de supervisión y de asesoramiento que se desplegarán con el aprendiz, y las fórmulas establecidas para realizar el seguimiento de su progreso. Asimismo, el Informe europeo señala que los índices de calidad aumentan cuando dichos programas son diseñados por una institución educativa o de formación, bajo cuya responsabilidad recaen tanto los contenidos como las condiciones de trabajo. Solo cuando estos programas se entienden como una fase puntual y asociada a la adquisición de habilidades concretas, los periodos de prácticas entran a formar parte de la trayectoria vital de las personas; pero cuando se hace un uso inapropiado de los mismos ofreciéndose a trabajadores sin atender a su formación previa, con diseños carentes de contenidos y sin tareas significativas, en cuestionables condiciones de trabajo, se envilece su sentido y valor real.

2.2.3. La Formación en alternancia con el empleo

Esta modalidad está integrada por los programas públicos de empleo-formación, que incluyen a los programas de Escuelas Taller, Casas de Oficios y Talleres de Empleo. La medida (*m15*) consiste en “*Revisar y dar preferencia a aquellas iniciativas de empleo y formación incluyendo Escuelas Taller, Casas de Oficios y Talleres de Empleo relacionadas con sectores y actividades emergentes: empleos verdes, empleos blancos, tecnologías de la información y comunicación, etc*”. Ésta pone el acento tanto en esta modalidad de formación para favorecer la transición hacia la vida laboral de los jóvenes, como en los nuevos yacimientos de empleo como los escenarios clave del futuro mercado de trabajo. Los vertiginosos cambios que se producen en el mercado de trabajo como fruto de la globalización impiden delimitar con precisión los sectores integrantes de los nuevos yacimientos de empleo, básicamente porque el calificativo de “nuevo” corre el riesgo de quedar en entredicho con extrema rapidez. Sin embargo, sí que existe consenso a la hora de delimitar su concepto como las actividades sostenibles, desde el punto de vista social y medio ambiental, generadoras de empleo que cubren las necesidades insatisfechas, sean éstas necesidades nuevas o ya consolidadas⁴⁵.

Las Escuelas-Taller y las Casas de Oficios son programas públicos de empleo-formación que persiguen la inserción laboral de jóvenes des-

⁴⁵ ENRED (2013) *Formación profesional de las mujeres y nuevos nichos de empleo*. Instituto Nacional de la Mujer.

empleados menores de 25 años a través de su formación, en alternancia con la práctica profesional, en ocupaciones relacionadas con la recuperación o promoción del patrimonio artístico, histórico, cultural o natural; así como con la rehabilitación de entornos urbanos, la recuperación del medio ambiente o la mejora de las condiciones de vida de las ciudades. Los Talleres de Empleo son programas mixtos, que combinan acciones de formación y empleo, y que van dirigidos a desempleados de 25 o más años con especiales dificultades de inserción laboral (parados de larga duración, trabajadores mayores de 45 años, mujeres, personas discapacitadas) en áreas de empleo de interés general o social. Los trabajadores participan en la realización de obras o servicios de utilidad pública, recibiendo una formación relacionada con su actividad, dirigida a su cualificación profesional y favorecedora de su inserción en el mercado de trabajo. La duración de los proyectos de Talleres de Empleo viene determinada en la correspondiente resolución aprobatoria, y ha de estar comprendida entre un mínimo de seis meses y un máximo de un año, considerándose participante al trabajador o persona desempleada que ha tomado parte en una acción formativa.

En todo caso, las empresas disponen de bonificaciones en las cuotas a la Seguridad Social con objeto de fomentar y posibilitar la realización de cursos formativos por parte de sus trabajadores, e incluso, para financiar la formación individual de un trabajador, como es el caso del Permiso Individual de Formación (Orden TAS/2307/2007)⁴⁶ que supone la autorización manifiesta de la empresa a un trabajador para que éste pueda realizar un curso cuyo objetivo puede ser tanto el desarrollo técnico-profesional como la formación personal del participante en el mismo. La formación programada en los cursos desarrollados debe contar con el reconocimiento oficial expedido por la Administración competente, con validez en todo el territorio nacional y publicado en el BOE, e incluye: acreditaciones oficiales, títulos de formación profesional, certificados de profesionalidad, títulos oficiales y la acreditación de competencias para el ejercicio de una ocupación u oficio. Estas bonificaciones afectan a los costes salariales (sueldo base, antigüedad, complementos fijos y pagas extraordinarias) correspondientes a las horas laborales que invierta el trabajador en su formación, estableciéndose el límite de 200 horas por permiso y curso académico o año

⁴⁶ Orden TAS/2307/2007, de 27 de julio, por la que se desarrolla parcialmente el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo en materia de formación de demanda y su financiación, y se crea el correspondiente sistema telemático, así como los ficheros de datos personales de titularidad del Servicio Público de Empleo Estatal. Disponible en:

http://noticias.juridicas.com/base_datos/Laboral/o2307-2007-tas.html

natural. Para poder disfrutar de este permiso la actividad formativa no debe estar incluida en los cursos desarrollados por la empresa, la modalidad de impartición deberá ser básicamente presencial, aunque se contempla la opción parcial de teleformación o a distancia, y se excluye como objeto de bonificación los permisos para asistir a los exámenes a los que el trabajador tenga derecho.

Por último, dos de las medidas a medio y largo plazo contenidas en la EEEJ13-16 se refieren a la formación en alternancia, o formación dual. Son la medida (m11) *“Extender la Formación Profesional con Alternancia en el Empleo, o Formación Profesional Dual, en convivencia con el actual sistema de Formación Profesional y entendida como el conjunto de acciones e iniciativas formativas que tienen por objeto la cualificación profesional de los trabajadores, combinando los procesos de enseñanza y aprendizaje en la empresa y en el centro de formación”*; así como, la medida (m12), *“Impulsar proyectos piloto de formación profesional en alternancia, para garantizar la adecuación de la formación al tejido productivo al que va dirigida, destinados fundamentalmente a alumnos que han abandonado de forma prematura el sistema educativo y son demandantes de empleo”*.

El Banco de España, en su Informe económico publicado en el mes de febrero de 2014⁴⁷, incide en el papel de la educación y la formación en el incremento significativo que ha sufrido el desempleo juvenil en la zona euro; aunque reconoce que no es el único factor que ha propiciado el aumento del 15,1% en 2007 al 23,4% del segundo trimestre del 2013. Por el contrario, participan en la consolidación la situación actual otros muchos factores; entre los que se encuentran: el efecto cíclico de la economía, la existencia de una débil estructuración del mercado de trabajo y las decisiones políticas adoptadas en los diferentes países de la Unión Europea. El documento centra su atención en los diferentes diseños de la FP que coexisten en la Unión Europea y en la importancia de los sistemas duales (formación simultánea en los centros de formación y en la empresa) como instrumento facilitador de las transiciones de la escuela al trabajo.

En el análisis realizado por García Perea y García Coria⁴⁸ destaca que el modelo predominante en los países del área de influencia del euro,

⁴⁷ Banco de España, *“La evolución del empleo y del paro en 2013 según la encuesta de población activa”*, 2014, <http://www.bde.es/f/webbde/SES/Secciones/Publicaciones/InformesBoletinesRevistas/BoletinEconomico/14/Feb/Fich/be1402.pdf>.

⁴⁸ GARCÍA PEREA, P. y GARCÍA CORIA, R., *“Formación profesional dual e inserción laboral en la zona euro”*, Banco de España, *“La evolución del empleo...”*, opus., cit., pp. 63-74.

en cuanto a la educación secundaria superior de orientación profesional se refiere, es el basado en la formación realizada en los centros de FP⁴⁹. La diferencia fundamental con los estudios correspondientes a la educación general académica (bachillerato) radica en que en éstos no existe la responsabilidad de ofrecer en las aulas entornos de trabajo los más fidedignos posible a las condiciones reales de trabajo. Otra diferencia es que en la FP los estudiantes deben realizar, de manera obligatoria, prácticas en empresas, aunque se cuestione la corta duración de las mismas. El sistema de formación dual permite que los estudiantes aprendan simultáneamente de los profesores en los centros de formación y de los instructores (tutores profesionales) que trabajan en las empresas con las que los alumnos han obtenido una relación contractual. La enseñanza de las habilidades necesarias para que el estudiante pueda desenvolverse con eficacia en una categoría específica de ocupación corresponde tanto a la empresa como al centro de formación; aunque es la empresa quien remunera al aprendiz y, por tanto, participa activamente en las decisiones que afectan al contenido de los exámenes profesionales.

En líneas generales, el sistema dual aventaja al modelo tradicional basado en la escuela por reducir los costes totales del proceso de aprendizaje, por contribuir a la mejora de la formación que se ofrece y al ajuste del mercado laboral en la medida en que hace coincidir las metas propuestas por las empresas y por centros de formación. Sin embargo, el sistema dual es difícil de orquestar porque requiere la participación e implicación de varios agentes. Además de los propios estudiantes, los profesores y sus familias, participan los empleadores y los sindicatos, y en los países federales y descentralizados las administraciones locales o regionales también deben aunar los esfuerzos necesarios para que la organización y los contenidos de los programas de formación se ajusten a las demandas del mundo laboral.

En el caso de las mujeres éstas no se encuentran suficientemente representadas en esta doble condición de estudiantes-trabajadoras, ya que siempre hay más hombres en esta situación y las mujeres suelen estar en un lado o en otro. Los datos apuntan a que hay más hombres que tienen la posibilidad de compaginar un trabajo con los estudios. Sólo en los países con un mercado laboral interno (*“internal labour*

⁴⁹ El Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo, define la Formación Profesional como el conjunto de acciones formativas cuyo objeto es la cualificación de las personas para el desempeño de las diversas profesiones, para su empleabilidad, así como, para la participación activa en la vida social, cultural y económica.

markets”) las chicas jóvenes tienen más posibilidades de ser estudiantes-trabajadoras, que en el contexto de un mercado de trabajo ocupacional (*“occupational labour markets”*), como ocurre en el caso de los países del sur de Europa⁵⁰.

2.3. MEDIDAS DE CARÁCTER GENERAL: MISCELÁNEA

Entre las medidas de carácter formativo incluidas en la EEEJ13-16 la mayor parte de ellas tienen un alcance general, abarcando a todos los ámbitos formativos posibles en los que las personas puedan participar durante toda su vida, mostrando así una especial inclinación hacia el fomento de la cultura del aprendizaje a lo largo de la vida, la cohesión social y la igualdad. Integran esta categoría un total de doce medidas, de las cuales dos de ellas encauzan sus propósitos hacia el desarrollo de programas formativos dirigidos a la obtención de certificados de profesionalidad y el reconocimiento de la experiencia laboral: la medida (M1.a), *“Extender los programas dirigidos a la obtención de certificados de profesionalidad y los programas formativos con compromiso de contratación”*; así como, la medida (m19.a/b), *“Incrementar el número de procesos de formación certificable y el reconocimiento de la experiencia laboral, así como la oferta en teleformación”*.

Los certificados de profesionalidad están regulados por el Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, aún vigente, y por las siguientes normas que lo modifican: Real Decreto 1675/2010, de 10 de diciembre; Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre; y Real Decreto 189/2013, de 15 de marzo.

Un certificado de profesionalidad básicamente acredita el conjunto de competencias profesionales que capacitan para el desarrollo de una actividad laboral identificable en el sistema productivo, sin que ello constituya regulación del ejercicio profesional. Tienen carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, siendo competencia del Servicio Público de Empleo Estatal y de los órganos competentes de las Comunidades Autónomas su expedición. El Real Decreto 34/2008 define los certificados de profesionalidad como el instrumento de acreditación oficial de las cualificaciones profesionales, del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, en el ámbito de la administración laboral. La norma prevé que puedan adquirirse mediante tres vías: por la experiencia laboral, mediante vías no formales de formación y a través

⁵⁰ WOLBERS, M.H., “Learning and working: double statuses in youth transitions”, en MÜLLER, W., y GANGL, M., (Eds), *“Transition from Education to Work in Europe. The Integration of Youth into EU Labour Markets”*, New York, 2006, pp. 131-155.

de acciones de formación profesional para el empleo, estas últimas en los términos previstos en el artículo 7.1 del Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el Subsistema de Formación Profesional para el Empleo⁵¹. Un certificado de profesionalidad configura un perfil profesional entendido como un conjunto de competencias profesionales identificable en el sistema productivo y reconocido, y valorado en el mercado laboral. Acredita la capacitación para el desarrollo de una actividad laboral con significación para el empleo y asegura la formación necesaria para su adquisición, en el marco del subsistema de formación profesional para el empleo regulado en el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, (art.2). Con carácter excepcional, y cuando el perfil profesional así lo requiera, el certificado de profesionalidad podrá recoger menos unidades de las definidas en la cualificación profesional de referencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, aunque para todas las situaciones la unidad de competencia constituye la unidad mínima acreditable para obtener un certificado de profesionalidad.

Tres de las medidas que se han incluido en la categoría denominada “miscelánea” giran en torno a la figura del emprendedor. Es el caso de la medida (m1), “Ampliar en los planes de estudios los contenidos relacionados con el emprendimiento y las oportunidades profesionales, así como con el conocimiento de las relaciones laborales y el mercado de trabajo”; la medida (m10), “En el ámbito universitario fomentar el espíritu emprendedor y la innovación, así como promover las iniciativas de emprendimiento”; y la medida (m48), “Apoyo a la I+D+i que dinamice desde la iniciativa pública el impulso a proyectos emprendedores de alto valor añadido y aplicación práctica que garantice el retorno a la sociedad”.

Otras tres tienen como punto inflexión el uso de las tecnologías de la Información y la Comunicación otorgándole el papel crucial que juegan en el desarrollo de competencias y en la interiorización de la cultura del aprendizaje dentro de la sociedad del conocimiento. Las propuestas son: la medida (m22), “Promover, en los cursos formativos

⁵¹ Cabe mencionar aquí que la EEEJ2013-16 introduce otra medida relacionada con los procesos de formación certificable, medida a medio-largo plazo m19 (ver anexo) en la que, además de mostrar la intención de aumentar el número de procesos que conduzcan a la obtención de una cualificación acreditada –directamente relacionada con la medida de choque M1– incluye los procesos realizados mediante teleformación y para el reconocimiento de la experiencia laboral. Una medida que parece cumplir una función de “relleno”, una forma de obtener una batería de medidas en números redondos, impactante y de fácil evocación para ser utilizada como arma propagandística en el marco político.

y en el diseño de formación e-learning, la utilización de herramientas de formación avanzadas de base tecnológica”; la medida (m31), “Facilitar la utilización de instrumentos que posibiliten el acceso a contenidos digitales de formación para impulsar el autoaprendizaje” y, la medida (m36), “Fomentar la realización por jóvenes emprendedores de cursos de formación sobre marketing digital en redes sociales y potenciar la plataforma promocional y el escaparate de ideas”.

Hay otras dos medidas que promueven el incremento de la información sobre el mercado de trabajo, que se hace extensible a la clase empresarial; así como, propuestas de apoyo para la celebración de contratos con jóvenes desempleados: la medida (m59), “Ampliar la información que reciben los jóvenes sobre la situación del mercado laboral, tanto en la enseñanza secundaria como en las universidades, de modo que conozcan las oportunidades de empleo a las que les pueden conducir los estudios y el marco regulatorio de las relaciones laborales”; y la (m60), “Mejorar la información y reforzar las actuaciones de asesoramiento y orientación al empleador acerca de las medidas de apoyo y posibilidades de contratación de jóvenes”.

Las dos últimas medidas que forman parte de esta categoría se inclinan por garantizar la igualdad de oportunidades, de género y la cohesión social, como es el caso de la medida (m16), “Poner en marcha programas específicos en el ámbito rural para que los jóvenes tengan oportunidades reales de empleo o autoempleo, de tal forma que se favorezca el rejuvenecimiento de la población y se posibilite la fijación en el territorio” y, por último, una iniciativa dirigida a romper el techo de cristal que afecta a las mujeres, la (m83), “Propiciar la incorporación de mujeres en aquellas trayectorias formativas en las que están subrepresentadas y fomentar la contratación de trabajadoras en aquellos sectores productivos en los que tienen una menor presencia”. La revisión realizada a la legislación existente constata que no existe una regulación específica dirigida a potenciar la representación femenina, y el fomento de la contratación de trabajadoras, en aquellos sectores productivos en los que tienen una menor presencia, ni a nivel nacional ni autonómico. En España la tendencia formativa de las mujeres continúa arraigada en el pasado y se dirige fundamentalmente al campo de las humanidades y ciencias sociales, mientras que las orientaciones de los hombres se dirigen al campo científico-tecnológico. Los datos muestran que el 55% de las chicas eligen la modalidad de ciencias sociales y humanidades en el bachillerato, mientras que el 36% optan por la modalidad de ciencias de la naturaleza y de la salud, el 5% por el bachillerato de artes y sólo un 4% acaba realizando el bachillerato tecnológico y, con la

división actual de modalidades en Andalucía durante el curso 2012/13 (Fuente IEA, elaboración propia)⁵² el 62,94% de las chicas elige humanidades, el 32,81% ciencia y tecnología y el 4,26% restante realiza artes. Esta tendencia afecta directamente a la presencia femenina en las enseñanzas de Formación Profesional, ya que este tipo de procesos formativos han estado mayoritariamente vinculados a los sectores industriales y tecnológicos desde sus orígenes.

3. ALGUNAS REFLEXIONES A MODO DE CONCLUSIÓN

Ante todo, y después de la primera lectura de la EEEJ13-16, lo que más llama la atención es la indeterminación con la que se presentan las medidas que contiene. La falta de concreción y la vaguedad de los enunciados, junto al número sospechosamente redondo de 100 nuevas medidas, dejan en el lector la sensación de que, como señala Morales Ortega⁵³, se tratase de una campaña de imagen más que de una verdadera propuesta dirigida a solventar o, en todo caso, a paliar los efectos de paro entre los jóvenes.

Una percepción más acusada cuando se trata de valorar lo que significa la implantación de la FP Básica, pues representa volver a establecer una brecha ya cerrada que fue instaurada por la Ley General de Educación –1970– al establecer dos itinerarios paralelos: el académico y el profesional, con la consecuencia directa de la tradicional minusvaloración del segundo respecto al primero. La LOMCE consigue hacer desaparecer la dignificación de la Formación Profesional que en su momento propició la LOGSE –1990–, y que tanto esfuerzo había costado conseguir. La norma pervierte la finalidad última de la FP al convertirse en un instrumento al servicio de intereses políticos, más preocupados por los resultados estadísticos del paro juvenil que por la mejora y la calidad real de la enseñanza. La LOMCE aleja definitivamente a las enseñanzas de formación profesional de su significado formativo y de su compromiso con la sociedad a la que deben su existencia. Pervierte su significado y valor formativo para supeditarla a resultados estadísticos.

⁵² ORDÓÑEZ-SIERRA, R. y GÓMEZ-TORRES, M.J., “Medidas desarrolladas por las Administraciones para favorecer la permanencia en el sistema educativo y garantizar el acceso al mercado laboral en condiciones de igualdad”, *Journal of Educators, Teachers and Trainers*, 5 (3), 2014, pp. 255-268.

⁵³ MORALES ORTEGA, J.M., “La estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven y la Ley 11/2013 en el contexto europeo: garantía laboral y garantía formativa”, en FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. F., y CALVO GALLEGU, F. J., (Dir.) “La Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven...”, *opus*, cit., pp. 65-97.

En general la LOMCE es una ley que se establece sin consenso, en contra de los argumentos manifestados por toda la comunidad educativa. En la comunidad andaluza, las críticas han conducido a la interposición de un recurso de inconstitucionalidad contra el articulado de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, en la redacción dada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, por acuerdo adoptado en Consejo de Gobierno del 4 de marzo de 2014. Entre las razones aducidas se encuentran aspectos como, entre otros, la significativa modificación del sistema educativo que surge de la regulación de la LOMCE con un marcado carácter centralista, que sobrepasa e invade las competencias que son propias de las Comunidades Autónomas. Es el caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía que ostenta competencias en materia de educación conforme al artículo 52 del Estatuto de Autonomía de Andalucía. Igualmente se denuncia la prevalencia de la moral religiosa sobre los valores cívicos, que instauro la norma en un estado laico y aconfesional, además, del fomento de la segregación, la selección y la exclusión educativa a la que condena la LOMCE a los alumnos desfavorecidos. Se intuye en la redacción de la norma un trasfondo ideológico en el que la educación es un derecho que ha de lograrse a fuerza de buenos resultados de aprendizaje, es decir, una educación para buenos aprendices (art.40.1). Para poder beneficiarse de las oportunidades de formación disponibles en su comunidad primero hay que demostrar que puede llegarse hasta ellas; así pues, son los jóvenes quienes deben cumplir con los criterios y estándares que se establezcan, y solo así podrán tener acceso a una formación que les enriquezca como personas, profesionales y ciudadanos. Por el contrario, en la LOE es el propio Sistema Educativo el que se compromete y responsabiliza de la formación global de las nuevas generaciones, haciéndose cargo de que “adquieran las capacidades” (art. 40) que les permitan hacer frente a los aprendizajes propios de la formación profesional y propicien la construcción de su proyecto vital.

En otro orden de cosas, respecto a la intención de fomentar la movilidad entre los trabajadores asumida por el Gobierno, basada en el concepto de flexibilidad, es necesario señalar que para que éstas sean realizables hay que tener en cuenta las características contextuales y la configuración estructural del mercado de trabajo español. Señala Hessell (2008) que los países con una cultura de diálogo social débil o con bajas tasas de afiliación sindical suelen encontrar dificultades a la hora de equilibrar derechos y obligaciones hasta conseguir la interacción positiva entre la flexibilidad y la seguridad. El descrédito de

las instituciones administrativas y la clase política también perjudica la percepción de la ciudadanía sobre el equilibrio entre derechos y obligaciones. La situación de crispación social, la insatisfacción que produce en los trabajadores las ofertas y la calidad del empleo, la falta de credibilidad de las instituciones, los recortes generalizados, entre otros aspectos, no aventuran un escenario apropiado para acometer acciones condenadas al fracaso.

4. ANEXO

La siguiente tabla recoge las medidas educativas divididas en función del carácter inmediato, o demorable, propuesto para su implementación. Para facilitar el análisis y la identificación de las mismas se ha utilizado la “M” mayúscula para denominar las medidas a corto plazo y la “m” minúscula para las medidas a medio-largo plazo.

Tabla 1: Medidas educativas identificadas en la EEEJ2013-16

Código	Medidas a corto plazo (2/15)
M1	Extender los programas dirigidos a la obtención de certificados de profesionalidad y los programas formativos con compromiso de contratación.
M2	Desarrollo de estímulos para que los desempleados puedan obtener el título de Educación Secundaria Obligatoria
Código	Medidas a medio-largo plazo (27/85)
.m1	Ampliar en los planes de estudios los contenidos relacionados con el emprendimiento y las oportunidades profesionales, así como con el conocimiento de las relaciones laborales y el mercado de trabajo.
.m2	Reforzar el valor del respeto y el papel fundamental que desempeñan los profesores y fomentar la cultura de la responsabilidad y la superación personal.
.m3	Garantizar por parte de las Administraciones Públicas la igualdad de oportunidades mediante medidas de prevención, intervención y compensación, con el objetivo de favorecer la permanencia en el sistema educativo y la mejora de los resultados obtenidos y que permitan garantizar el acceso al mercado laboral en condiciones de igualdad.

.m4	Reforzar todas aquellas actuaciones que, desde el ámbito educativo, estén encaminadas a combatir el abandono temprano de los estudios.
.m5	Facilitar fórmulas para que el sistema educativo sea capaz de afrontar la reinserción educativa de jóvenes que retornan al mismo tras haber perdido el empleo, para que puedan obtener una titulación académica que les permita el acceso a puestos de trabajo distintos de los que desempeñaron.
.m7	Implementar medidas orientadas a garantizar que las universidades respondan mejor a las demandas socioeconómicas del país. En este sentido, y en línea con lo que marca el artículo 61 de la Ley de Economía Sostenible, se debe garantizar la permanente actualización de los planes y programas de estudio universitarios con respecto a las necesidades de los diferentes sectores empresariales y sociales.
.m8	Contribuir al desarrollo de una investigación de calidad y con resultados transparentes enfocada al desarrollo económico y social del entorno, y a la cooperación con otras instituciones nacionales o internacionales para estimular un intercambio fluido con otras universidades, centros de investigación, centros de Formación Profesional (a través de pasarelas), empresas, etcétera.
.m9	Creación de estrategias de cooperación entre la empresa y la universidad, para conformar una interacción sistemática y permanente entre ambas, a través de actuaciones como la mejora, la flexibilización y la dotación de una mayor transparencia a la gestión de la universidad y fomentando, asimismo, las prácticas ligadas a la obtención de un título universitario y la I+D+i.
.m10	En el ámbito universitario fomentar el espíritu emprendedor y la innovación, así como promover las iniciativas de emprendimiento.
.m11	Extender la Formación Profesional con Alternancia en el Empleo, o Formación Profesional Dual, en convivencia con el actual sistema de Formación Profesional y entendida como el conjunto de acciones e iniciativas formativas que tienen por objeto la cualificación profesional de los trabajadores, combinando los procesos de enseñanza y aprendizaje en la empresa y en el centro de formación.

.m12	Impulsar proyectos piloto de Formación Profesional en alternancia, para garantizar la adecuación de la formación al tejido productivo al que va dirigida, destinados fundamentalmente a alumnos que han abandonado de forma prematura el sistema educativo y son demandantes de empleo.
.m13	Revisar en profundidad la Formación Profesional para el empleo en el marco del diálogo social y revitalizar el Consejo General de las Formación Profesional
.m15	Revisar y dar preferencia a aquellas iniciativas de empleo y formación incluyendo Escuelas Taller, Casas de Oficios y Talleres de Empleo relacionadas con sectores y actividades emergentes: empleos verdes, empleos blancos, tecnologías de la información y comunicación, etc.
.m16	Poner en marcha programas específicos en el ámbito rural para que los jóvenes tengan oportunidades reales de empleo o autoempleo, de tal forma que se favorezca el rejuvenecimiento de la población y se posibilite la fijación en el territorio.
.m19	Incrementar el número de procesos de formación certificable y el reconocimiento de la experiencia laboral, así como la oferta en teleformación.
.m22	Promover, en los cursos formativos y en el diseño de formación e-learning, la utilización de herramientas de formación avanzadas de base tecnológica.
.m24	Extender la articulación de programas de prácticas en empresas vinculadas a la obtención del título académico o profesional durante los últimos años de los estudios.
.m25	Mejorar la protección social de las prácticas profesionales y facilitar la transición de los estudios al trabajo a través del establecimiento de las bases para que las personas que finalicen sus estudios puedan continuar su formación a través de prácticas no laborales limitadas en el tiempo y con fórmulas específicas de protección social.
.m27	Impulsar, en colaboración de las comunidades autónomas, y a través de los sistemas que se definan en el marco de la normativa relativa a la Educación, el aprendizaje de idiomas entre los estudiantes con el objetivo de que todos los alumnos al terminar la educación obligatoria sean capaces de expresarse en una lengua extranjera.

.m31	Facilitar la utilización de instrumentos que posibiliten el acceso a contenidos digitales de formación para impulsar el autoaprendizaje.
.m36	Fomentar la realización por jóvenes emprendedores de cursos de formación sobre marketing digital en redes sociales y potenciar la plataforma promocional y el escaparate de ideas.
.m48	Apoyo a la I+D+i que dinamice desde la iniciativa pública el impulso a proyectos emprendedores de alto valor añadido y aplicación práctica que garantice el retorno a la sociedad.
.m59	Ampliar la información que reciben los jóvenes sobre la situación del mercado laboral, tanto en la enseñanza secundaria como en las universidades, de modo que conozcan las oportunidades de empleo a las que les pueden conducir los estudios y el marco regulatorio de las relaciones laborales.
.m60	Mejorar la información y reforzar las actuaciones de asesoramiento y orientación al empleador acerca de las medidas de apoyo y posibilidades de contratación de jóvenes.
.m62	Poner en marcha, por parte de los agentes que articulan programas de Formación Continua, actuaciones formativas ad hoc, ajustándose a los requerimientos específicos de empresas que soliciten perfiles laborales concretos.
.m72	Impulsar la utilización de los diferentes tipos de contratos formativos que recoge la legislación laboral vigente y fomentar la utilización del Contrato para la Formación y el Aprendizaje, que tiene como objetivo la cualificación profesional de las personas trabajadoras en un régimen de alternancia con la actividad laboral retribuida en una empresa.
.m83	Propiciar la incorporación de mujeres en aquellas trayectorias formativas en las que están subrepresentadas y fomentar la contratación de trabajadoras en aquellos sectores productivos en los que tienen una menor presencia.